
Apprendre l'anglais dans un groupe autonome : Analyse des carnets de bord d'étudiants en formation didactique

Yves Loiseau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/396>

DOI : 10.4000/rdlc.396

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Yves Loiseau, « Apprendre l'anglais dans un groupe autonome : Analyse des carnets de bord d'étudiants en formation didactique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 25 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/396> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.396>

Ce document a été généré automatiquement le 25 juin 2020.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Apprendre l'anglais dans un groupe autonome : Analyse des carnets de bord d'étudiants en formation didactique

Yves Loiseau

Introduction

- 1 Il est rare que les étudiants en formation de didactique des langues aient, dans la formation même, à tirer profit de l'ensemble des enseignements, à les rassembler et à les utiliser dans la conception d'un cours de langue. L'expérimentation mise en place a pour premier objectif de faire en sorte que les étudiants mettent la main à la pâte et qu'ils se heurtent aux difficultés de l'élaboration d'un cours, pour second objectif de développer chez eux une réflexion métacognitive et pour troisième objectif de vérifier les limites de l'autonomisation. Le présent article propose dans une première partie quelques concepts sur lesquels s'appuie l'expérimentation dont je donnerai le contexte dans une seconde partie. Une dernière partie me permettra de dresser un bilan de ladite expérimentation.

Cadre théorique

- 2 Tout est parti de la définition qu'a faite Henri Holec de l'autonomie en 1979 :
Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :
 - la détermination des objectifs ;
 - la définition des contenus et des progressions ;
 - la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
 - le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment,

lieu, etc.) ;

- l'évaluation de l'acquisition réalisée. (Holec, 1979 : 31)

- 3 Cette définition est régulièrement reprise dans les articles portant sur l'autonomisation. Elle a aussi été remise en cause et, avec d'autres, Anne-Brit Fenner (2004 : 35) estime que :

la définition de Holec est considérée comme trop extrême pour servir de base pratique au travail des enseignants et des éducateurs et elle est adaptée de manière à la rendre apparemment plus applicable aux situations pratiques en classe.

- 4 L'on rencontre en effet plus souvent des apprenants inscrits dans un processus d'autonomisation que des apprenants réellement autonomes.
- 5 L'autonomisation requiert la mise en œuvre de plusieurs principes de base : l'approche inductive et l'apprentissage heuristique, les travaux de groupes (qui peuvent relever de l'apprentissage collaboratif, de la pédagogie de projet, de l'approche par les tâches...), l'évaluation (sous diverses formes : auto-évaluation, co-évaluation, évaluation formative et formatrice, évaluation critériée), l'interculturalité et la métacognition¹. Je me limiterai ici à quelques mots sur la métacognition, qui est un aspect important de l'expérimentation dans la mesure où les étudiants ont à rédiger un journal d'apprentissage et où la finalité première de l'expérimentation est bien que les étudiants mènent une réflexion sur leurs pratiques didactiques.
- 6 Lorsqu'un enseignant cherche à développer l'autonomisation de ses apprenants et à développer des techniques métacognitives, il les entraîne nécessairement vers des modifications des processus d'apprentissage. Anne-Brit Fenner (2004 : 39) considère en effet qu'« *il est extrêmement important que les apprenants soient conscients de la manière selon laquelle se déroule leur apprentissage en plus du contenu de celui-ci. Ils doivent aussi découvrir, en évaluant ce qu'ils savent, quels sont leurs besoins. Par conséquent, ils doivent développer des techniques métacognitives.* » Ces techniques permettent aux apprenants de mener une réflexion sur leurs propres activités mentales et « *la métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée.* » (Bernadette Noël, 1997 : 19).
- 7 Il serait extrêmement précieux pour l'enseignant de savoir comment l'apprenant traite les informations, mais l'enseignant ne connaît des activités mentales que ce que l'apprenant veut bien lui transmettre verbalement. La verbalisation par l'apprenant de ce qui se passe dans sa tête est aussi fort précieux pour l'apprenant lui-même parce qu'elle lui permet de véritablement prendre conscience de son fonctionnement cognitif.
- 8 Le journal d'apprentissage est un média privilégié de la verbalisation et Marie Berchoud (2002 : 145) en a donné les principes :
- le journal d'apprentissage et les activités qui y sont liées peuvent permettre chez l'apprenti-professeur la mise en œuvre d'une dynamique d'évolution, qui va d'une recentration sur soi et ses stratégies d'apprentissage oubliées mais agissantes, à une décentration (termes de Piaget) et à une réflexion synthétique éclairée de savoirs théoriques, dynamique de nature à compléter sa formation.

- 9 J'en reviens à la définition d'Henri Holec : serait-il possible de créer une situation d'apprentissage respectant scrupuleusement cette définition, une situation où des apprenants auraient « *la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects* » de leur apprentissage ? C'est l'objet de la classe expérimentale que j'ai pu constituer².

Contexte d'expérimentation

- 10 Dans le cadre de leur formation pour le master *Didactique des langues, FLE, technologies éducatives*, à l'Université catholique de l'Ouest, les étudiants ont à suivre un cours de langue étrangère de 24 heures. Depuis l'année 2010-2011, ce cours est le lieu d'une expérimentation de l'autonomie et la langue étrangère choisie est l'anglais, langue étrangère commune à tous les étudiants
- 11 Les étudiants sont en formation de didactique des langues et ils possèdent des connaissances et des compétences didactiques acquises en licence et master. Certains ont déjà exercé en tant qu'assistant ou enseignant de langue, tous ont en souvenir leurs cours de langue étrangère depuis le collège jusqu'à l'université. Il y a peu d'étudiants dans le cours, ce qui facilite grandement les échanges et l'organisation au sein du groupe :
- en 2010-2011 : 10 étudiants
 - en 2011-2012 : 8 étudiants
 - en 2012-2013 : 5 étudiants
- 12 La consigne est donnée le premier jour de cours : il leur est indiqué qu'ils doivent prendre conscience de leurs besoins en anglais pour décider des objectifs de leur cours (premier point de la définition d'Henri Holec), objectifs à partir desquels ils pourront élaborer des contenus et des activités (points 2 et 3) qui, bien évidemment donneront lieu à une évaluation dont ils auront à définir la forme (point 5). L'évaluation permettra d'attribuer, à la fin du cours, une note à chacun. Les étudiants ont toute latitude pour s'organiser dans le temps et l'espace (point 4 chez Henri Holec) : ils utilisent comme ils veulent les 24 heures de cours, une salle leur est réservée mais ils peuvent trouver d'autres lieux, et un espace de cours, qu'ils gèrent à leur guise, est créé dans la plateforme numérique de l'université.
- 13 Les étudiants ont également à rédiger un journal d'apprentissage (en anglais³), journal qui est impératif pour valider le cours. Les étudiants ont d'ordinaire déjà eu à rédiger un tel journal dans le cadre de leur formation pour la licence mais les éléments qu'ils doivent développer dans leur journal leur sont rappelés : « ce qui a été fait aujourd'hui, les activités d'apprentissage, leurs caractéristiques et leur déroulement, ce que je (rédacteur du journal) ai appris, comment je l'ai appris, comment j'ai vécu émotionnellement ces activités ». Le journal n'est pas évalué ni noté.

Bilan de l'expérimentation

- 14 Il est difficile de résumer en quelques lignes les centaines de pages de journal d'apprentissage que j'ai collectées depuis trois ans. Je me limiterai ici à montrer le degré de conscience des étudiants quant à leur apprentissage en autonomie, opposé à ce qu'il aurait pu être dans un contexte ordinaire d'enseignement, et à ce qui est

étroitement lié au fonctionnement didactique. Je vais aborder quatre notions : motivation, méthodologie, évaluation, autonomie.

Motivation

- 15 La forme donnée au cours était inhabituelle et il était possible de croire que l'autonomie proposée pour le cours allait apporter de la motivation chez les étudiants. Cela a effectivement été le cas chez nombre d'entre eux :

Nous avons toujours à participer, à être actif et j'ai beaucoup apprécié cela. J'aurais aimé avoir des cours de ce genre pendant ma scolarité parce que c'est motivant. [ES]⁴

- 16 Avant tout, c'était une autre manière d'apprendre, bien plus intéressante que les autres cours que nous avons quand nous étions plus jeunes. La différence est que là nous pouvions choisir ce que nous voulions apprendre. [MK]
- 17 Les apprenants peuvent avoir envie de participer à un cours s'ils sont aidés par une motivation extrinsèque⁵ liée, par exemple, à des contenus instructifs et bien présentés, à une méthodologie innovante ou à un enseignant-animateur qui sait communiquer. Il en va bien différemment si l'apprenant n'a tout simplement pas envie d'apprendre la langue qu'on lui propose :

Le projet en lui-même a souffert d'un manque de motivation et d'intérêt de la part des participants eux-mêmes. Depuis le tout début du cours, chacun avait conscience qu'aucun d'entre nous n'avait envie d'améliorer son niveau en anglais. [AsR]

Parce qu'il n'y avait personne pour nous dire ce que nous devons faire ou ce que nous devons étudier, nous ne nous sommes pas engagés sérieusement dans le cours. Nous aurions besoin d'améliorer notre motivation intrinsèque, d'apprendre à travailler pour nous-mêmes et non parce que l'on nous y oblige. [AR]

- 18 Si un minimum de motivation intrinsèque n'existe pas, il y a peu de solutions possibles pour développer la motivation au sens large, quelle que soit la forme donnée au cours, quelle que soit la méthodologie mise en œuvre.

Méthodologie

- 19 L'un des objectifs de l'expérimentation était que les apprenants découvrent de manière inductive la conception méthodologique. Dans chacun des groupes, il y a eu de riches échanges méthodologiques qui ont été profitables aux étudiants :

Je pense que ç'a été une occasion formidable de nous former comme enseignant, d'essayer des activités, de voir ce qui fonctionne ou non. Même si nous n'avions pas beaucoup d'expérience d'enseignement, je pense que c'était bien de voir ce que nous pouvions faire naturellement. [AB]

Nous avons pu nous rendre compte de l'intérêt qu'il y a à prendre son temps, à prendre en compte la fatigue physique des apprenants tout comme leurs besoins et intérêts. Nous avons évoqué tout cela auparavant en théorie. Ce cours nous l'a fait vivre, ce qui l'a rendu bien plus évident. [EB]

- 20 En dépit des échanges méthodologiques, les contenus élaborés par les étudiants n'étaient pas toujours aussi riches qu'ils l'auraient souhaité :

On est coincés avec deux activités et une routine hebdomadaire, et cela devient un peu ennuyant. Nous avons la possibilité d'élaborer et d'essayer des pratiques méthodologiques et nous nous sommes contentés du plus facile à faire (alors qu'on accuse nos enseignants de toujours faire la même chose en classe). [AC]

Nous n'avons pas pris avantage de la situation pour créer un projet comme on nous l'a appris à faire durant le premier semestre. Je me rends compte maintenant que nous aurions pu utiliser le temps alloué pour nous former à l'enseignement. [AsR]

- 21 Dans le double rôle d'apprenant et d'enseignant qui leur était donné, les étudiants auraient pu faire des choix de contenus plus audacieux. Ils ont souvent choisi des contenus et des activités qui ressemblaient vaguement à ce qu'ils avaient déjà vécu.

Évaluation

- 22 Dans chaque groupe, la question de l'évaluation a pris beaucoup de place dans les échanges. Les étudiants ont souvent débattu quant au type d'évaluation à mettre en œuvre, quant au contenu, quant à la forme et quant à la notation. Parce que les étudiants avaient eu un cours spécifique sur l'évaluation, ils ont, dans leur ensemble, su assez bien gérer cette partie du cours, malgré quelques doutes persistants :

Nous sommes un peu angoissés par la forme de l'évaluation que nous allons mettre en place parce que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage et l'évaluation est le seul moyen de voir ce que nous avons appris. Qu'allons-nous évaluer ? [AC]

Je ne comprends pas pourquoi on a passé autant de temps sur ça alors qu'on a vu le semestre dernier qu'il y a différents types de tests... Certaines personnes devraient faire le lien entre les cours ! Si cette notion n'est pas claire dans leur tête, je ne sais pas comment ils vont faire pour présenter ça à leurs étudiants. [AR]

Autonomie

- 23 Tous les étudiants comprennent quelle est la finalité méthodologique de l'expérimentation :

Comme point positif, je retiens qu'au moins le vrai but de ce cours était de nous apprendre à devenir autonome. [ED]

Cependant la tâche qui leur est confiée, élaborer l'ensemble du cours, est complexe. Certains auraient préféré vivre une situation plus confortable où l'enseignant dirige le cours :

Je pense que nous n'avons pas compris ce que nous avions à faire, ou nous ne l'avons pas pris au sérieux. Nous n'avons pas de cadre, quelqu'un qui, au-dessus de nous, nous commande, nous donne des objectifs à atteindre, et nous avons d'une certaine manière décidé de ne rien faire. [HM]

L'enseignant devrait jouer un rôle plus important. Par exemple, quand les étudiants construisent le cours, l'enseignant devrait dire si c'est une bonne idée et si ce n'est pas le cas, il devait montrer comment l'activité ou le cours

devraient être améliorés. Ainsi, ce ne serait pas une totale autonomie mais une autonomie guidée. [AC]

- 24 Parce que les étudiants sont de futurs enseignants, il était possible d'attendre d'eux qu'ils interagissent en tant qu'enseignants et qu'ils assurent eux-mêmes le guidage, ce dont ils avaient les compétences.

Conclusion

- 25 Dans ce cours expérimental, les étudiants ont parlé anglais pendant 24 heures sans qu'un enseignant monopolise la parole et ils ont écrit un journal d'apprentissage de 15 à 20 pages en anglais. L'objectif prévu dans la formation du master est atteint. Ils ont produit en langue au minimum autant que s'ils avaient eu un enseignant en face d'eux.
- 26 Ils ont appris en méthodologie : ils ont construit avec plus ou moins de bonheur un cours d'anglais, ils ont réfléchi à leurs décisions et à leurs actes didactiques au minimum autant qu'ils l'auraient fait avec un enseignement méthodologique théorique.
- 27 Ils ont pu expérimenter une autre manière d'enseigner et d'apprendre, ils ont ainsi eu l'occasion d'entrevoir et comprendre différemment, améliorant ainsi leurs capacités individuelles.
- 28 Le journal de bord qu'ils avaient à composer recueille le fruit de leurs réflexions collectives et individuelles. Il témoigne du processus de métacognition mis en œuvre et de l'apport de ladite métacognition dans l'élaboration des activités d'apprentissage.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Berchoud, M. (2002). Le « journal d'apprentissage » analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants, *Recherche et formation* n° 39.
- Fenner, A.-B. (2004). Autonomie de l'apprenant, dans David Newby (dir.), *Collections thématiques : présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, dans André, B. (Dir.), 1989, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Hatier.
- Liquète, V., Maury, Y. (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université.

NOTES

1. Il est difficile de fournir au lecteur des références pour chacun de ces principes : la liste serait longue. Le lecteur trouvera avantage à consulter des ouvrages reprenant ces principes, en particulier : Charles Hadji, 2012, et Vincent Liquète et Yolande Maury, 2007.
 2. L'objet de l'article est l'étude des « produits bruts » de l'expérimentation (c'est-à-dire la perception de la situation d'apprentissage en autonomie décrite dans leur journal de bord) ; le bilan que je fais avec eux en fin de session d'apprentissage (ou tout autre moment où l'enseignant responsable du cours intervient auprès des étudiants) sort du cadre de l'étude, dans la mesure où il y a rupture du contexte de totale autonomie.
 3. Le journal est à produire en anglais : les étudiants ont à construire un cours, ils le font collectivement par le biais d'échanges oraux, en anglais, leur permettant de déterminer les objectifs, les activités, les évaluations... La production écrite du journal est la continuité des échanges oraux collectifs et il est somme toute logique que cette suite soit également en anglais.
 4. Les étudiants ont écrit leur journal en anglais. Je donne ici une traduction de leur propos pour simplifier la présentation. Les lettres entre crochets sont les initiales des étudiants.
 5. Pour la motivation, voir notamment Pierre Vianin, 2006, et Rolland Viau, 2007.
-

RÉSUMÉS

Henri Holec donnait en 1979 une définition de l'autonomie de l'apprenant à son plus haut degré. Dans cette définition, l'apprenant doit avoir une bonne capacité d'analyse et il doit être en mesure de découvrir ses besoins, de déterminer ses objectifs d'apprentissage, de trouver les activités lui permettant d'atteindre lesdits objectifs, d'évaluer son apprentissage...

Pour vérifier si ce niveau d'autonomie peut être atteint et étudier comment les apprenants vivent cette autonomie, un cours expérimental d'apprentissage de l'anglais a été mis en place à l'Université catholique de l'Ouest. Dans le cadre de ce cours, les apprenants ont à composer un journal d'apprentissage qui constitue un résumé de ce qui a été créé et appris pendant la session et qui révèle le regard qu'ont les apprenants sur les activités, leurs stratégies, leurs réussites, leurs difficultés dans la langue et leur comportement individuel. Le présent article présente une analyse des journaux d'apprentissage composés par trois groupes d'apprenants de 2011 à 2013.

INDEX

Mots-clés : autonomie, journal d'apprentissage, langue étrangère, métacognition

Thèmes : Articles pédagogiques

AUTEUR

YVES LOISEAU

Yves Loiseau est maître de conférences à l'Université catholique de l'Ouest, à Angers ; ;Codire, Université de Nantes, E.A. 4243. Il est membre de l'équipe de recherche *Langages, interactions culturelles, identités et apprentissages* de l'Université catholique de l'Ouest et membre du Codire (*Construction discursive des représentations linguistiques et culturelles*), Université de Nantes, EA 4643. Il consacre l'essentiel de ses recherches à l'autonomisation de l'apprenant et aux principes méthodologiques qui y sont liés.

Courriel : yves.loiseau[at]uco.fr

Adresse : CIDEF-UCO, BP 10808, 49008 Angers cedex 01.